

PROPOSING MEASURES TO DEVELOP CRITICAL THINKING FOR PRIMARY STUDENTS THROUGH EXTENSIVE READING ACTIVITIES IN THE VIETNAMESE LANGUAGE SUBJECT

Nguyen Thi Phong Le¹, Duong Thi Kim Oanh*²

* Corresponding author
Email: oanhdtk@hcmute.edu.vn

¹ Email: lentp25.ncs@hcmute.edu.vn

^{1,2} Ho Chi Minh City University of Technology
and Engineering, Vietnam
No. 01 Vo Van Ngan street, Thu Duc ward,
Ho Chi Minh City, Vietnam

Received: 27/3/2026

Revised: 28/4/2026

Accepted: 15/5/2026

Published: 20/6/2026

Abstract: In the context of implementing the 2018 General Education Curriculum, which emphasizes competency-based development, fostering critical thinking in elementary students has become a central task. Although extensive reading activities in the Vietnamese subject are considered an environment for cultivating this competency, in practice, the organization of teaching primarily focuses on exploiting textual content at a reproductive level, without systematically guiding students in higher-order thinking skills. Drawing on the ACER framework for critical thinking development, which identifies three core competency groups, this article proposes four sets of measures for organizing extensive reading activities to develop these components in students comprehensively: Selecting potentially rich sources of extensive reading materials; guiding students in using visual tools to organize textual information; organizing reading-inference activities and multidimensional discussions; and facilitating activities for comparing and evaluating texts, as well as creative response writing. These findings not only support teachers in systematically designing extensive reading instruction aimed at developing critical thinking but also foster students' reading interest, form self-study habits, and cultivate a reading culture.

Keywords: *Critical thinking, ACER framework, extensive reading, primary students, the Vietnamese Language subject.*

ĐỀ XUẤT BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH TIỂU HỌC QUA HOẠT ĐỘNG ĐỌC MỞ RỘNG MÔN TIẾNG VIỆT

Nguyễn Thị Phong Lê¹, Dương Thị Kim Oanh*²

* Tác giả liên hệ
Email: oanhdtk@hcmute.edu.vn

² Email: oanhdtk@hcmute.edu.vn

^{1,2} Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật
Thành phố Hồ Chí Minh
Số 01 Võ Văn Ngân, phường Thủ Đức,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận bài: 27/3/2026

Chỉnh sửa xong: 28/4/2026

Chấp nhận đăng: 15/5/2026

Xuất bản: 20/6/2026

Tóm tắt: Trong bối cảnh triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 theo định hướng phát triển năng lực, việc phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học trở thành nhiệm vụ trọng tâm. Mặc dù hoạt động đọc mở rộng môn Tiếng Việt được xem là môi trường bồi dưỡng năng lực này, nhưng trên thực tế, việc tổ chức dạy học chủ yếu khai thác nội dung văn bản ở mức độ tái hiện, chưa hướng dẫn các thao tác tư duy bậc cao cho học sinh một cách bài bản. Dựa trên khung phát triển tư duy phản biện của ACER với ba nhóm năng lực cốt lõi, bài viết đề xuất bốn nhóm biện pháp tổ chức hoạt động đọc mở rộng nhằm phát triển đồng bộ các thành tố này cho học sinh: Lựa chọn nguồn văn bản đọc mở rộng có tiềm năng; Hướng dẫn học sinh sử dụng sơ đồ, bảng biểu để hệ thống hóa thông tin văn bản; Tổ chức hoạt động đọc - suy luận và thảo luận đa chiều; Tổ chức hoạt động so sánh, đánh giá văn bản và viết phản hồi sáng tạo. Kết quả này vừa hỗ trợ giáo viên thiết kế các hoạt động dạy học đọc mở rộng theo hướng phát triển tư duy phản biện một cách hệ thống vừa góp phần khơi dậy hứng thú đọc sách, hình thành thói quen tự học và văn hóa đọc cho học sinh.

Từ khóa: *Tư duy phản biện, khung ACER, đọc mở rộng, học sinh tiểu học, môn Tiếng Việt.*

1. Đặt vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định tư duy phản biện là một trong những năng lực cốt lõi cần hình thành và phát triển cho học sinh ngay từ cấp Tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Đối với môn Tiếng Việt, đọc mở rộng được xem là hoạt động quan trọng giúp học sinh mở rộng vốn hiểu biết, phát triển năng lực ngôn ngữ và tư duy bậc cao thông qua việc tiếp xúc với các loại văn bản khác nhau.

Các nghiên cứu quốc tế đã chỉ ra rằng, đọc không chỉ giải mã ngôn ngữ mà còn kích hoạt các thành tố của tư duy phản biện như phân tích, so sánh, đánh giá và suy luận phát triển (Rafi, 2009; Demiröz, 2016). Tại Việt Nam, mặc dù có nhiều nghiên cứu về phát triển tư duy phản biện cho học sinh trong các lĩnh vực dạy học khác nhau (Cù Huy Hoàng & Nguyễn Dương Hoàng, 2025; Lê Duy Nhã, 2021; Nguyễn Thị Uyên & Nguyễn Phương Mai, 2025), kể cả vai trò của hoạt động đọc mở rộng ở cấp Tiểu học (Đặng Thị Lệ Tâm, 2022; Trần Thị Ngọc Hiếu, 2025). Song phần lớn các nghiên cứu này tiếp cận theo hai hướng biệt lập, chưa có sự gắn kết với nhau. Các nghiên cứu về đọc mở rộng chủ yếu được xem xét dưới góc độ phát triển năng lực đọc hoặc năng lực ngôn ngữ, trong khi nghiên cứu tư duy phản biện thường được triển khai ở những môn học tự nhiên hoặc STEM. Điều này cho thấy, việc khai thác đọc mở rộng môn Tiếng Việt như một hoạt động để phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học vẫn còn thiếu những nghiên cứu sử dụng khung năng lực tư duy phản biện làm cơ sở lý luận để thiết kế các biện pháp tổ chức hoạt động đọc mở rộng trong dạy học môn Tiếng Việt ở Tiểu học.

Xuất phát từ khoảng trống đó, bài viết này tập trung đề xuất các biện pháp phát triển tư duy phản biện cho học sinh thông qua hoạt động đọc mở rộng môn Tiếng Việt, dựa trên khung năng lực tư duy phản biện của ACER (Heard và cộng sự, 2020). Nghiên cứu hướng tới việc trả lời hai câu hỏi sau: 1/ Những năng lực của tư duy phản biện theo khung ACER có thể được vận dụng như thế nào trong việc thiết kế hoạt động đọc mở rộng cho học sinh tiểu học? 2/ Những biện pháp dạy học nào có thể được đề xuất nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học qua hoạt động đọc mở rộng môn Tiếng Việt?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích nội dung (content analysis) và phân tích tài liệu

(document analysis) định tính theo hướng tiếp cận của Cohen và cộng sự (2018). Dữ liệu được thu thập từ các sách chuyên khảo, bài báo khoa học trong và ngoài nước được công bố trong vòng 20 năm trở lại đây có liên quan trực tiếp đến tư duy phản biện, các mô hình đọc mở rộng cũng như định hướng phát triển năng lực trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Dựa trên kết quả phân tích tài liệu, bài viết đi sâu tìm hiểu cấu trúc của khung phát triển tư duy phản biện do Hội đồng Nghiên cứu Giáo dục Úc (ACER) đề xuất (Heard và cộng sự, 2025). Phương pháp này cho phép nghiên cứu xác định ba trục năng lực cơ bản (kiến tạo kiến thức, đánh giá ý tưởng và ra quyết định) và chỉ ra tiềm năng phát triển của từng nhóm kĩ năng trong ba trục năng lực này thông qua hoạt động đọc mở rộng Môn tiếng Việt. Kết quả của quá trình phân tích khung lý thuyết là cơ sở khoa học để đề xuất các biện pháp tổ chức hoạt động đọc mở rộng nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Tư duy phản biện

3.1.1. Khái niệm

Tư duy phản biện là một trong những năng lực tư duy bậc cao được bàn luận rộng rãi trong tâm lý học và giáo dục học hiện đại. Bắt nguồn từ quan điểm cho rằng, niềm tin chỉ được xây dựng dựa trên quá trình tìm kiếm, suy luận để xác thực tính chính xác của thông tin. Quá trình này được gọi là tư duy phản biện (Dewey, 1910). Tuy nhiên, thuật ngữ tư duy phản biện được Dewey nhắc đến rõ ràng nhất trong cuốn sách "How we think" (tạm dịch: cách chúng ta nghĩ) khi ông cho rằng, bản chất của tư duy phản biện chính là sự tìm kiếm thông tin một cách chủ động để biến những suy luận thành kết luận có sự kiểm chứng rõ ràng (Dewey, 1910). Trong khi đó, Ennis (1987) lại khẳng định tư duy phản biện là sự tập trung của con người vào việc đưa ra những kết luận nên tin tưởng hay hành động như thế nào cho hợp lý. Một định nghĩa rõ ràng hơn về tư duy phản biện đến từ phát biểu của Scriven & Paul (1987) tại Hội nghị quốc tế thường niên lần thứ 8 về Tư duy phản biện và Cải cách giáo dục năm 1987 khi cho rằng, tư duy phản biện là quá trình phát triển tư duy thông qua việc rèn luyện một cách chủ động, từ đó hình thành nên những khái niệm, phân tích, đánh giá để định hướng cho hành động và niềm tin. Nói cách khác, tư duy phản biện chính là sự huy động vốn tri thức, kinh nghiệm và năng lực để phân tích, đánh giá tính đúng sai của vấn đề; từ đó nâng cao

năng lực tư duy và phát triển tri thức của bản thân (Lê Thanh Sơn & Đoàn Đức Long, 2018).

Tuy nhiên, trong báo cáo về dự án Dephil do Hiệp hội Triết học Mĩ (APA) thực hiện, Facione (1990) cho rằng, tư duy phản biện không nên dừng lại ở việc ra quyết định mà còn có phán đoán, suy luận và tự điều chỉnh về những điều sẽ xảy ra đối với vấn đề. Mở rộng thêm các kĩ năng liên quan đến tư duy phản biện của học sinh trong Thế kỉ XXI, Hội đồng nghiên cứu giáo dục của Australia - ACER nhấn mạnh đến khả năng phân tích, diễn giải thông tin, ý tưởng, tình huống, đồng thời vận dụng những khả năng này để đưa ra quyết định đúng đắn và giải quyết vấn đề hiệu quả (Heard và cộng sự, 2025). Có thể nói, tư duy phản biện chính là quá trình phân tích, lí giải vấn đề để tìm ra kết quả phù hợp với suy nghĩ của bản thân. Điều này phù hợp với quan điểm của Fahim và Pezeshki (2012) khi cho rằng, tư duy phản biện là sự kết hợp hài hòa giữa năng lực nhận thức (phân tích, giải thích, tóm tắt...) và năng lực cá nhân (kiên trì, tự tin, tò mò, chấp nhận rủi ro), từ đó tạo thành năng lực siêu nhận thức (Metacognition) về bản thân và người khác.

Có thể thấy rằng, nếu các quan điểm ban đầu về tư duy phản biện của Dewey (1910) chỉ tập trung vào các kĩ năng thì Ennis (1987) đã bổ sung thêm yếu tố hành vi, thái độ (sự tò mò, lòng ham học hỏi và ý chí sử dụng các kĩ năng đó) giúp khái niệm tư duy phản biện mở rộng nội hàm và nâng tầm nhận thức hơn. Từ một kĩ năng xử lí thông tin đến hoạt động tự điều chỉnh, siêu nhận thức, tư duy phản biện đã giúp con người tự tư duy với chính khả năng phản tỉnh của bản thân. Vì vậy, nắm giữ năng lực tư duy phản biện sẽ giúp cá nhân tự chủ trong học tập, làm việc một cách chủ động và có kỉ luật hơn.

3.1.2. Các năng lực cơ bản của tư duy phản biện

Tư duy phản biện gồm ba năng lực gắn kết biện chứng với nhau:

Nhận thức: Là năng lực cơ bản của tư duy phản biện gồm khả năng giải thích (hiểu và diễn đạt chính xác vấn đề), phân tích (bóc tách các yếu tố, xác định mối quan hệ), đánh giá (đưa ra phán đoán dựa trên tiêu chí và bằng chứng) và suy luận (rút ra kết luận từ các tiền đề) được Ennis (1987) phát triển và Facione (1990) hệ thống hóa thành mô hình tư duy phản biện, xem như là nền tảng của quá trình suy luận.

Năng lực cá nhân: Gồm tính tò mò, ham học hỏi, tinh thần phản tỉnh, sự kiên trì, lòng tự tin và ý chí tìm kiếm sự thật. Đây là yếu tố mang tính hỗ trợ nhưng có vai trò quan trọng quyết định việc con

người có sẵn sàng sử dụng các năng lực nhận thức hay không (Ennis, 1987; Facione, 1990).

Năng lực siêu nhận thức: Là năng lực kiểm soát quá trình suy nghĩ của con người khi giải quyết vấn đề. Theo Flavell (1976), năng lực siêu nhận thức gồm ba yếu tố cơ bản: 1) Xác định mục tiêu, lập kế hoạch và theo dõi; 2) Điều chỉnh trong quá trình giải quyết vấn đề; 3) Tự đánh giá.

Như vậy, ba năng lực trên không tồn tại độc lập mà có mối quan hệ biện chứng, tác động qua lại lẫn nhau. Năng lực cá nhân là động lực thúc đẩy việc sử dụng năng lực nhận thức, trong khi siêu nhận thức đóng vai trò là người giám sát quá trình vận hành của cả hệ thống. Sự phân tích này cho thấy, để phát triển tư duy phản biện một cách hiệu quả trong nhà trường, cần một khung lí thuyết có khả năng tích hợp cả ba năng lực này thành những nhóm năng lực cụ thể, có thể quan sát, đánh giá và điều chỉnh hoạt động dạy học.

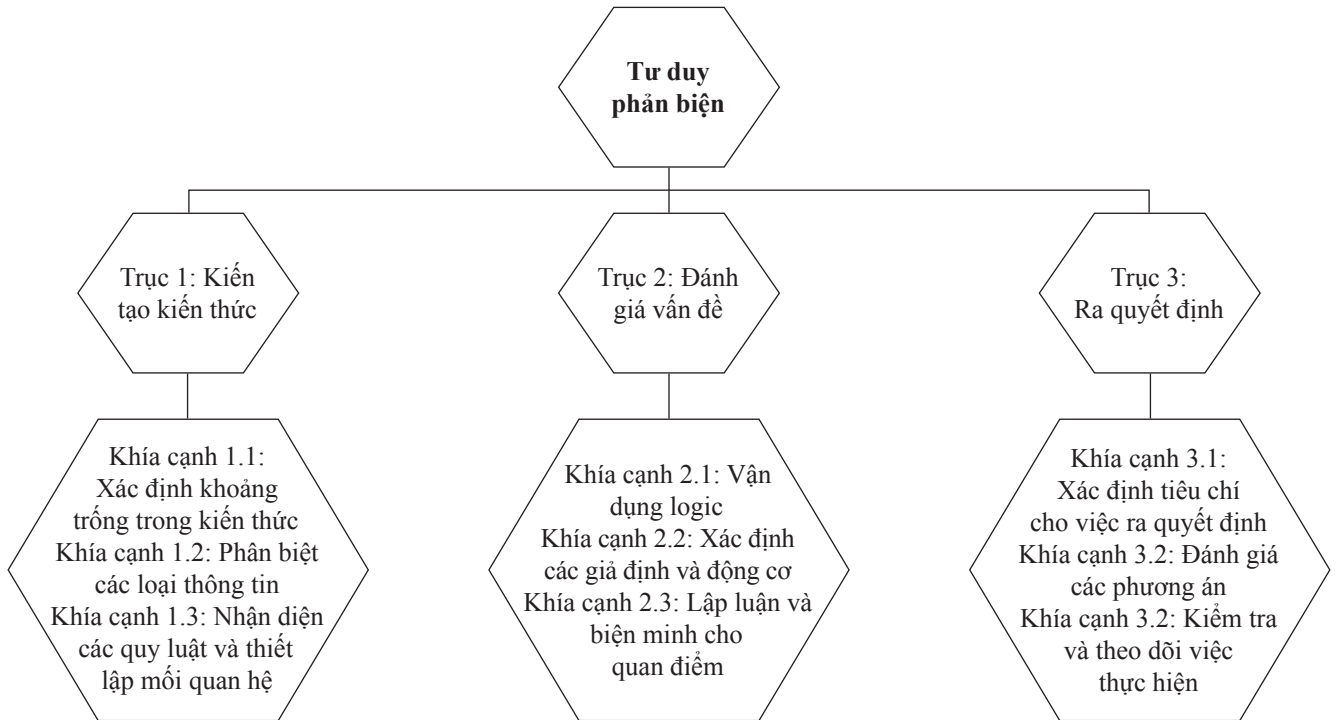
3.1.3. Khung lí thuyết trong phát triển tư duy phản biện

Tư duy phản biện là một năng lực tổng hợp đòi hỏi sự tác động đồng thời lên cả ba phương diện: nhận thức, cá nhân và siêu nhận thức. Việc phát triển năng lực này trong quá trình dạy học không thể diễn ra một cách tự phát hoặc chỉ thông qua các hoạt động luyện tập kĩ năng đơn lẻ mà cần có một khung lí thuyết mang tính ứng dụng cao, có khả năng chuyển hóa các thành tố trên thành những nhóm năng lực cụ thể, có thể quan sát, đánh giá và phát triển qua các hoạt động học tập.

Từ những yêu cầu trên, nghiên cứu lựa chọn khung phát triển tư duy phản biện do Australian Council for Educational Research (ACER) đề xuất (Heard và cộng sự, 2020) làm cơ sở lí thuyết cho việc thiết kế các biện pháp dạy học đọc mở rộng môn Tiếng Việt ở Tiểu học. Khung ACER mô tả tư duy phản biện như một quá trình gồm các năng lực liên quan đến phân tích thông tin, đánh giá lập luận, suy luận và ra quyết định, đồng thời nhấn mạnh vai trò của việc sử dụng thông tin và tiêu chí trong quá trình đánh giá.

Khung phát triển tư duy phản biện của ACER được cấu trúc xoay quanh ba nhóm năng lực cốt lõi (xem Hình 1).

Kiến tạo kiến thức (Constructing knowledge): Gồm các kĩ năng xác định vấn đề, tìm kiếm và xử lí thông tin, phân tích và tổng hợp để xây dựng hiểu biết mới.



Hình 1: Khung phát triển tư duy phản biện của ACER (Heard và cộng sự, 2020)

Đánh giá ý tưởng (Evaluating ideas): Gồm khả năng xem xét vấn đề từ nhiều góc độ, phân tích các giải pháp, lập luận và chứng minh quan điểm dựa trên bằng chứng.

Ra quyết định (Making decisions): Gồm xác định tiêu chí đánh giá, cân nhắc các lựa chọn, đưa ra quyết định và tự điều chỉnh quá trình tư duy.

Với cấu trúc rõ ràng và khả năng vận dụng cao trong môi trường giáo dục phổ thông, khung ACER đã cung cấp một nền tảng phù hợp để thiết kế các hoạt động dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh, nhất là học sinh tiểu học. Những nhóm năng lực này có mối quan hệ tương tác gắn kết chặt chẽ, tác động qua lại lẫn nhau, trong đó năng lực kiến tạo kiến thức là nền tảng để thực hiện đánh giá ý tưởng và cùng hướng đến việc ra quyết định hiệu quả. Đây cũng chính là định hướng mà Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 hướng đến nhằm phát huy vai trò chủ động, tích cực của người học, giúp học sinh thích nghi với sự thay đổi của xã hội (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

3.2. Đọc mở rộng trong môn Tiếng Việt ở trường tiểu học

3.2.1. Khái niệm đọc mở rộng

Theo Bright & McGregor (1977), đọc mở rộng là việc đọc một lượng lớn văn bản tài liệu trong khoảng thời gian nhất định. Đó cũng là cách giáo viên dạy

học sinh đọc tài liệu theo khả năng ngôn ngữ của họ (Grabe & Stoller, 2002). Quan niệm này được Krashen (2005) lí thuyết hóa thành “Giả thuyết đầu vào” (Input Hypothesis) nhằm khẳng định việc tiếp thu ngôn ngữ sẽ trở nên hiệu quả khi tiếp xúc với nhiều tài liệu phù hợp (Renandya, 2007). Theo đó, đọc mở rộng là quá trình đọc thêm nguồn tài liệu khác ngoài chương trình học tập dựa trên sự hứng thú và niềm tin vào khả năng thích ứng ngôn ngữ của cá nhân người đọc. Vì vậy, khi tiếp nhận ngôn ngữ đầu vào một cách tự nguyện, người học sẽ phát huy khả năng nhận diện từ ngữ và đọc sâu hơn; từ đó giúp họ thấu hiểu giá trị của ngôn ngữ, thể hiện được tư duy phản biện và cảm nhận được vẻ đẹp văn chương thông qua văn bản.

Hơn nữa, cơ chế mà đọc mở rộng thúc đẩy tư duy phản biện nằm ở chính tính đa dạng trong sự lựa chọn văn bản của nó. Khi người đọc được tự do lựa chọn văn bản phù hợp với sở thích, năng lực cá nhân sẽ gia tăng hứng thú và kích thích người đọc tương tác sâu hơn với văn bản. Ngoài ra, việc tiếp xúc với nhiều chủ đề, phong cách, quan điểm, người đọc có cơ hội để thực hiện các thao tác tư duy phản biện như so sánh, đối chiếu, đánh giá sự khác biệt giữa các văn bản với nhau. Vì vậy, đọc mở rộng không chỉ cung cấp nguyên liệu đầu vào (Input) mà còn tạo ra bối cảnh (Context) để tư duy phản biện được phát triển và rèn luyện.

3.2.2. Đọc mở rộng trong môn Tiếng Việt ở trường tiểu học

Theo mục tiêu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, môn Tiếng Việt ở Tiểu học hướng đến việc giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học thông qua các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, nhận biết được vẻ đẹp của nghệ thuật ngôn từ, xúc động trước cái đẹp của con người và thế giới xung quanh; từ đó nuôi dưỡng và tôn trọng, phát huy những giá trị văn hóa, văn học Việt Nam thông qua việc học Tiếng Việt. Vì thế, môn Tiếng Việt rất coi trọng năng lực đọc hiểu của học sinh. Năng lực đọc hiểu giúp nâng cao kiến thức, phát triển tư duy và nhân cách cho học sinh (Đặng Thị Lệ Tâm, 2022); kích thích tư duy sáng tạo, giúp các em hình thành thói quen đọc sách, tự học và mở rộng tri thức của bản thân (Trần Thị Ngọc Hiếu, 2025).

3.2.3. Đặc trưng tư duy phản biện trong hoạt động đọc mở rộng môn Tiếng Việt ở trường tiểu học

Từ cấu trúc ba nhóm năng lực của khung ACER (kiến tạo kiến thức, đánh giá ý tưởng, ra quyết định) (Heard và cộng sự, 2025) có thể xác định năm đặc trưng cơ bản của tư duy phản biện trong hoạt động đọc mở rộng ở học sinh tiểu học như sau:

Nhóm 1: Kiến tạo kiến thức

Nhận diện vấn đề: Là khả năng xác định nội dung trọng tâm, phát hiện ra các vấn đề hoặc tình huống có vấn đề trong văn bản, giúp người học xác định được mục đích tư duy và định hướng tiếp cận thông tin một cách có ý thức (Paul & Elder, 2008). Trong quá trình đọc văn bản, học sinh sẽ nhận diện chủ đề, nội dung và những biện pháp nghệ thuật tu từ được tác giả sử dụng trong văn bản; từ đó đặt ra các câu hỏi và định hướng việc trả lời các câu hỏi đó.

Đặt vấn đề: Là khả năng đưa ra các câu hỏi nhằm làm rõ nội dung thông tin, kiểm tra tính chính xác, hợp lý của vấn đề hoặc chỉ ra những điểm khác biệt trong một vấn đề. Điều này giúp người học không chỉ tiếp nhận thông tin một cách thụ động mà còn chủ động tìm kiếm câu trả lời bằng lý lẽ và dẫn chứng.

Hai kỹ năng này phản ánh quá trình học sinh tiếp nhận, xác định và cấu trúc hóa thông tin từ văn bản, tương ứng với nhánh năng lực kiến tạo kiến thức của ACER - nơi người học bắt đầu hình thành hiểu biết ban đầu về vấn đề.

Nhóm 2: Đánh giá ý tưởng

Phân tích thông tin là khả năng bóc tách các yếu tố

của vấn đề, xác định mối quan hệ giữa các dữ kiện được tiếp nhận, giúp người học hiểu sâu hơn về bản chất của vấn đề, tránh việc đưa ra những nhận định mang tính cảm tính, cá nhân. Phân tích thông tin trong hoạt động đọc mở rộng biểu hiện ở việc học sinh xác định các ý chính của văn bản, xác định được các nội dung, tư tưởng và phân tích được giá trị của các chi tiết nghệ thuật có trong văn bản.

So sánh, đối chiếu là khả năng đưa ra những quan điểm, nhận định hoặc lập luận về các mối quan hệ giữa các yếu tố trong một hoặc nhiều vấn đề, phát hiện điểm giống, khác nhau hoặc mâu thuẫn của vấn đề; từ đó có cái nhìn đa dạng với nhiều góc độ quy chiếu khác nhau.

Đây là những thao tác tư duy trọng tâm, giúp học sinh xem xét vấn đề từ nhiều góc độ, đánh giá tính hợp lý và phát hiện những điểm mâu thuẫn - biểu hiện cụ thể của nhánh năng lực đánh giá ý tưởng.

Nhóm 3: Ra quyết định

Đánh giá và bày tỏ quan điểm cá nhân: Là khả năng đưa ra những nhận định cá nhân dựa trên các dẫn chứng và lý lẽ, lập luận rõ ràng giúp người học hoàn thiện bước kiểm chứng thông tin và đưa ra kết luận chính xác. Sau khi đọc xong văn bản, học sinh sẽ đưa ra những nhận xét về nhân vật, sự kiện hoặc các thông điệp mà tác giả gửi gắm trong văn bản bằng những dẫn chứng và lý lẽ cụ thể qua việc phân tích, so sánh ở trên sẽ giúp học sinh thâm nhập sâu vào văn bản và giải mã được tín hiệu của ngôn ngữ văn bản. Hơn nữa, quá trình giải mã này là sự thấu hiểu mang tính đa chiều và phức tạp đòi hỏi người đọc phải có kỹ năng tư duy phản biện để xử lý, kết nối thông tin và thiết lập mối quan hệ biện chứng giữa nội dung đã đọc với thực tiễn cuộc sống, đưa kiến thức đã đọc thành tri thức của cá nhân. Như vậy, việc đọc thụ động theo yêu cầu và định hướng của giáo viên trở thành quá trình đọc tích cực theo năng lực, sở thích của cá nhân người đọc. Sự chuyển hóa này chính là bước dịch chuyển từ tự hấp thu kiến thức sang kiểm tra, đánh giá thông tin.

Việc đưa ra nhận xét, bày tỏ thái độ đồng tình hay phản đối hoặc quyết định sẽ ứng dụng bài học từ văn bản vào cuộc sống như thế nào chính là hành vi ra quyết định dựa trên những phân tích, đánh giá đã thực hiện ở các bước trước.

Tóm lại, giữa đọc mở rộng và tư duy phản biện có mối quan hệ tương hỗ, gắn kết chặt chẽ với nhau. Nếu đọc mở rộng cung cấp môi trường, ngữ liệu và động lực để học sinh thực hành các thao tác

tư duy thì ngược lại, tư duy phản biện giúp học sinh nâng cao khả năng tiếp nhận và xử lý thông tin từ văn bản. Bên cạnh đó, sự tương ứng giữa năm đặc trưng của tư duy phản biện trong đọc mở rộng với ba trục năng lực của khung ACER (Heard và cộng sự, 2025) khẳng định tính phù hợp của việc sử dụng khung lý thuyết này như một công cụ định hướng để thiết kế các hoạt động dạy học đọc mở rộng môn Tiếng Việt ở Tiểu học. Trên cơ sở đó, bài viết tiến hành đề xuất các biện pháp sư phạm cụ thể nhằm khai thác hiệu quả của đọc mở rộng môn Tiếng Việt trong việc phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học.

3.3. Đề xuất biện pháp phát triển tư duy phản biện thông qua đọc mở rộng môn Tiếng Việt

3.3.1. Lựa chọn và tổ chức nguồn văn bản đọc mở rộng có tiềm năng phát triển tư duy phản biện

Mục đích: Tạo môi trường đọc phong phú, đa dạng, cung cấp nguyên liệu đầu vào chất lượng để kích thích tư duy phản biện; Giúp học sinh tiếp xúc với nhiều thể loại, quan điểm và vấn đề khác nhau.

Nội dung: Giáo viên lựa chọn và giới thiệu các văn bản có tiềm năng như truyện ngụ ngôn, truyện cổ tích, truyện thiếu nhi hiện đại, văn bản thông tin khoa học, lịch sử... Xây dựng tủ sách lớp học/góc thư viện với các đầu sách được phân loại.

Cách thức thực hiện:

- + Xây dựng kế hoạch đọc theo chủ đề hàng tháng (Ví dụ: Tháng 10 - Đọc về tình bạn);
- + Giao nhiệm vụ đọc mở rộng hàng tuần, kết hợp với yêu cầu ghi nhật kí đọc;
- + Dành thời gian để học sinh giới thiệu sách cho nhau.

Điều kiện thực hiện:

- + Nhà trường và giáo viên thường xuyên bổ sung danh mục sách mới để cung cấp cho học sinh đọc;
- + Xây dựng góc thư viện/tủ sách lớp học thân thiện.

3.3.2. Hướng dẫn học sinh sử dụng sơ đồ, bảng biểu để hệ thống hóa thông tin văn bản

Mục đích:

- + Giúp học sinh xác định chính xác các thông tin chính về nhân vật, sự kiện, bối cảnh trong câu chuyện hoặc văn bản thông tin;
- + Rèn luyện kĩ năng hệ thống hóa, phân loại và thiết lập mối quan hệ giữa các thông tin, đặt nền móng cho việc phân tích và đánh giá ở các bước sau;
- + Phát triển năng lực kiến tạo kiến thức theo khung ACER, cụ thể là kĩ năng xác định vấn đề và xử lý thông tin.

Nội dung:

+ Giáo viên giới thiệu và hướng dẫn học sinh làm quen với một số sơ đồ, bảng biểu phổ biến và phù hợp với lứa tuổi tiểu học như: Sơ đồ tư duy (Mind Map), Bảng K-W-L (What I Know - What I Want to Know - What I Learned), bảng đặc điểm nhân vật, sơ đồ chuỗi sự kiện;

+ Học sinh thực hành sử dụng các công cụ này để ghi chép và tổ chức thông tin trong quá trình đọc mở rộng.

Cách thức thực hiện:

Bước 1 (Giới thiệu và làm mẫu): Trong giờ đọc mở rộng trên lớp, giáo viên chọn một cuốn sách/câu chuyện ngắn và làm mẫu cách sử dụng các sơ đồ, bảng biểu cụ thể;

Ví dụ: Dùng sơ đồ tư duy để tóm tắt truyện “Đế Mèn phiêu lưu kí” (Tô Hoài). Giáo viên vẽ sơ đồ tư duy lên bảng, đặt tên chủ đề trung tâm là “Đế Mèn” sau đó cùng học sinh xác định các nhánh chính như: Ngoại hình, tính cách, các cuộc phiêu lưu, bạn bè. Trên mỗi nhánh, giáo viên ghi lại các từ khóa hoặc ý chính do học sinh đóng góp.

Bước 2 (Thực hành có hướng dẫn): Học sinh chọn một cuốn sách mình yêu thích và thực hành vẽ sơ đồ tư duy về đặc điểm của nhân vật, sơ đồ chuỗi tóm tắt

Bảng 1: Bảng K-W-L trước và sau khi đọc truyện cổ tích “Cô bé bán diêm”

K (Điều em đã biết)	W (Điều em muốn biết)	L (Điều em đã học được)
- Truyện cổ Andersen.	- Tại sao em bé lại đi bán diêm trong đêm giao thừa?	- Hoàn cảnh gia đình em bé rất nghèo khổ.
- Kết thúc buồn.	- Những que diêm đã mang lại điều gì cho em?	- Mỗi lần quẹt diêm, em lại thấy một ảo ảnh về cuộc sống ấm no, hạnh phúc.
- Có tuyết rơi.	- Câu chuyện muốn khuyên chúng ta điều gì?	- Câu chuyện lên án sự vô cảm và ca ngợi ước mơ về một cuộc sống hạnh phúc.

các sự kiện của câu chuyện... Giáo viên quan sát, hỗ trợ các em khi gặp khó khăn.

Bước 3 (Chia sẻ và hoàn thiện): Học sinh chia sẻ sơ đồ của mình với bạn bên cạnh hoặc trước lớp, giải thích cách tổ chức thông tin. Giáo viên nhận xét, góp ý để sơ đồ hoàn thiện hơn.

Ví dụ về bảng K-W-L trước và sau khi đọc truyện cổ tích "Cô bé bán diêm" (Andecxen) như sau (xem Bảng 1).

Điều kiện thực hiện:

+ Giáo viên cần có kiến thức và kỹ năng sử dụng thành thạo các công cụ trực quan;

+ Học sinh cần được chuẩn bị giấy, bút màu, bút dạ để vẽ;

+ Lớp học có không gian để trưng bày và chia sẻ sản phẩm.

3.3.3. Tổ chức hoạt động đọc - suy luận và thảo luận đa chiều

Mục đích:

+ Phát triển khả năng suy luận dựa trên dẫn chứng từ văn bản và kinh nghiệm cá nhân;

+ Rèn kỹ năng phân tích, so sánh, đánh giá các khía cạnh khác nhau của một vấn đề, nhân vật, sự kiện;

+ Phát triển năng lực đánh giá vấn đề theo khung ACER, cụ thể là các kỹ năng phân tích và chứng minh.

Nội dung:

+ Tổ chức các cuộc thảo luận nhóm (nhóm đôi hoặc nhóm 3, 4) xoay quanh các câu hỏi mở, yêu cầu học sinh phải đưa ra những phán đoán, suy luận và dẫn chứng để chứng minh.

+ Áp dụng các kỹ thuật thảo luận như "Sáu chiếc mũ tư duy" (Six Thinking Hats) của De Bono (2017).

Cách thức thực hiện:

+ Tổ chức hoạt động "Nhà suy luận nhí": Sau khi đọc một đoạn truyện, giáo viên đưa ra các câu hỏi "Tại sao?" và "Làm thế nào em biết?".

Ví dụ: Sau khi đọc đoạn truyện sau: "Một hôm, khi chú đang ngắm nhìn đàn cừu và cánh rừng yên tĩnh, và suy nghĩ mình sẽ phải làm gì khi gặp một con Cáo, chú nghĩ ra một trò chơi cho đỡ buồn. Chú bảo với chú rằng khi Cáo tấn công đàn cừu thì phải kêu cứu, để dân làng nghe thấy và đuổi nó đi. Thế là, mặc dù chú chẳng thấy con gì giống Cáo hết, chú cứ chạy về làng và la to, "Cáo! Cáo!". Đúng như chú nghĩ, dân làng nghe thấy tiếng kêu bỏ cả việc làm và túc tốc chạy ra cánh đồng. Nhưng khi

họ đến nơi họ chỉ thấy chú bé ôm bụng cười ngặt nghẽo vì đã lừa được họ" (Truyện cổ tích "Chú bé chăn cừu")

Giáo viên hỏi: "Theo em, lúc nhìn thấy dân làng chạy ra đồng, chú bé cảm thấy thế nào? Vì sao em nghĩ vậy?" Học sinh phải tìm chi tiết trong truyện để trả lời.

+ Tổ chức hoạt động "Thảo luận với sáu chiếc mũ tư duy": Giáo viên chia lớp thành các nhóm. Mỗi nhóm cùng thảo luận về truyện cổ tích "Ông lão đánh cá và con cá vàng" nhưng mỗi thành viên được đội một chiếc mũ tượng trưng cho một quan điểm khác nhau:

Mũ trắng: Nếu đúng các chi tiết, sự kiện từ câu chuyện (Ví dụ: "Ông lão trong câu chuyện này rất nghèo, phải ra biển nhiều lần").

Mũ vàng: Chỉ ra những điểm hay, tích cực và giá trị của câu chuyện (Ví dụ: "Em thích chú cá vàng vì chú cá luôn luôn làm theo những yêu cầu của ông lão đưa ra").

Mũ đen: Chỉ ra điểm chưa hay, điều chưa hợp lý hoặc khía cạnh tiêu cực (Ví dụ: "Theo em, việc ông lão đòi hỏi quá nhiều từ chú cá vàng là không tốt").

Mũ xanh lá cây: Đưa ra sáng kiến, đề xuất thay đổi, hoặc một kết thúc khác (Ví dụ: "Nếu là em, em sẽ khuyên ông lão điều gì?").

Mũ đỏ: Bày tỏ cảm xúc về câu chuyện (ví dụ: "Đọc xong câu chuyện, em thấy rất tội nghiệp cho ông lão").

Mũ xanh dương (với vai trò là nhóm trưởng): Tổng kết các ý kiến, điều hành cuộc thảo luận.

Điều kiện thực hiện:

+ Giáo viên cần có kỹ năng đặt câu hỏi gợi mở và kỹ năng điều phối thảo luận nhóm;

+ Không gian lớp học linh hoạt để có thể di chuyển và thảo luận nhóm;

+ Học sinh cần được làm quen với các quy tắc thảo luận (lắng nghe, tôn trọng ý kiến khác).

3.3.4. Tổ chức hoạt động so sánh, đánh giá văn bản và viết phản hồi sáng tạo

Mục đích: Tạo cơ hội cho học sinh vận dụng hiểu biết sau đọc để giải quyết nhiệm vụ cụ thể, hình thành và thể hiện quan điểm cá nhân; phát triển năng lực ra quyết định theo khung ACER.

Nội dung: Học sinh so sánh, đối chiếu nội dung, thông điệp giữa hai hay nhiều văn bản và viết các dạng bài phản hồi, bày tỏ quan điểm và đưa ra quyết định/bài học cho bản thân.

Cách thức thực hiện:

+ Hoạt động so sánh văn bản: Giáo viên có thể sử dụng bảng so sánh như ví dụ dưới đây.

Ví dụ: So sánh bài học từ hai câu chuyện “Rùa và Thỏ” và “Chú bé chần chừ”. Giáo viên kẻ bảng cho học sinh thực hiện, thảo luận và rút ra nhận xét.

Nội dung so sánh	Rùa và Thỏ	Chú bé chần chừ
Bài học		
Hành vi của nhân vật		
Kết quả		
....		

Hoạt động viết phản hồi:

+ Nhà phê bình nhí: Viết đoạn giới thiệu sách, nêu rõ điểm thích/ không thích và đề xuất giới thiệu cho bạn đọc khác.

+ Viết tiếp câu chuyện: Viết đoạn kết mới hoặc lời khuyên cho nhân vật.

+ Bài học của em: Viết về bài học rút ra và cách áp dụng vào cuộc sống.

Ví dụ: “Bài học rút ra từ câu chuyện “Rùa và Thỏ” là trong cuộc sống và học tập chúng ta không nên chủ quan. Tuần này, em sẽ không chủ quan trong giờ học Toán nữa”.

Điều kiện thực hiện: Giáo viên có năng lực xây dựng ngân hàng ý tưởng sáng tạo và linh hoạt trong

đánh giá; lớp học có góc trưng bày sản phẩm.

4. Kết luận

Đọc mở rộng trong môn Tiếng Việt là một hoạt động học tập có ý nghĩa quan trọng, góp phần hỗ trợ người học phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực đọc hiểu văn bản. Thông qua việc đọc, ngoài việc mở rộng vốn từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, học sinh còn khám phá sự đa dạng của các phong cách biểu đạt khác nhau, cảm nhận sâu sắc vẻ đẹp ngôn từ và biết vận dụng vào học tập cũng như đời sống hằng ngày. Ngoài ra, đọc mở rộng còn tạo điều kiện để học sinh rèn các kĩ năng phân tích, đánh giá, bày tỏ quan điểm của bản thân đối với văn bản; góp phần hình thành và phát triển tư duy phản biện, giúp các em thêm yêu văn học, thấu hiểu và đồng cảm với những giá trị nhân văn, thẩm mỹ thể hiện trong tác phẩm. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đã đề xuất một số biện pháp tổ chức hoạt động đọc mở rộng môn Tiếng Việt theo khung ACER, hướng đến tăng cường sự tham gia tích cực của người học trong quá trình đọc, suy luận, đánh giá và trao đổi về văn bản. Kết quả nghiên cứu không chỉ góp phần làm rõ cơ sở lí luận và thực tiễn của việc vận dụng hoạt động đọc mở rộng trong dạy học môn Tiếng Việt mà còn gợi mở một số định hướng sư phạm cho giáo viên trong việc tổ chức các hoạt động đọc nhằm phát triển tư duy phản biện, hình thành thói quen đọc sách, từng bước xây dựng văn hóa đọc và năng lực tự học cho học sinh tiểu học.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2018). *Thông tư Số: 32/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 về việc Ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông*, Hà Nội.
- Bright, J. A. & McGregor, G. P. (1970). *Teaching English as a second language: Theory and techniques for the secondary stage*. (No Title).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London:Routledge.
- Cù Huy Hoàng & Nguyễn Dương Hoàng. (2025). Phát triển tư duy phản biện cho học sinh thông qua dạy học chủ đề “Đại số tổ hợp – Toán 10”. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Đồng Tháp*, 14(05S), tr.56-67.
- De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. Penguin uk.
- Demiröz, H. (2016). A Short Course in Teaching Reading: Practical Techniques for Building Reading Power 2nd ed.(2011). *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: DC Heath & Co. Publishers.
- Đặng Thị Lệ Tâm (2022). Đọc mở rộng trong chương trình và sách giáo khoa Tiếng Việt Tiểu học. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(09), pp.289-295.
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Research findings and recommendations*.
- Fahim, M. & Pezeshki, M. (2012). Manipulating critical thinking skills in test taking. *International Journal of Education*, 4(1), p.153.
- Flavell, J. H. & Metacognition, H. J. (1979). Cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental

- inquiry. *American psychologist*, 34(10), pp.906-911.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D. & Teo, I. (2020). *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/41.
- Krashen, S. (2005). Free voluntary reading: New research, applications, and controversies. *Anthology series-Seameo regional language centre*, 46(1).
- Lê Duy Nhã. (2021). Tích hợp giáo dục kỹ năng tư duy phản biện vào dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn. *Tạp chí Giáo dục*, tr.14-20.
- Lê Thanh Sơn & Đoàn Đức Long (2018). *Giáo trình Kỹ năng tư duy phản biện*. NXB Đại học Huế.
- Nguyễn Thị Uyên & Nguyễn Phương Mai. (2025). Phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh lớp 12 trong dạy học viết văn nghị luận. *Tạp chí Giáo dục*, tr.30-35.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 32(2), pp.34-35.
- Rafi, M. S. (2009). Promoting critical pedagogy in language education. *International Research Journal of Arts and Humanities*.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC journal*, 38(2), pp.133-149.
- Scriven, M. & Paul, R. (1987, August). Defining critical thinking. In *8th annual international conference on critical thinking and education reform*, pp.2-5.
- Trần Thị Ngọc Hiếu. (2025). Đề xuất một số biện pháp tổ chức hoạt động dạy đọc mở rộng cho học sinh lớp 4. *Tạp chí Giáo dục*, tr.108-113.